

Müssener, Gerhard

## Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 259-269. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Müssener, Gerhard: Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 259-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-23191 - DOI: 10.25656/01:23191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-23191>

<https://doi.org/10.25656/01:23191>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

14. Beiheft

# **Historische Pädagogik**

Studien zur Historischen Bildungsökonomie  
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse  
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann

**Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Historische Pädagogik** : Studien zur histor.  
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte  
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur  
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte  
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. –  
1. Aufl. – Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)

ISBN 3-407-41114-6

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
-------------------	---

Die Mitarbeiter dieses Heftes . . . . .	6
---	---

## **I. Historische Bildungsökonomie:**

### **Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914**

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform . . . . .	13
---	----

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts . . . . .	37
---	----

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts . . . . .	79
--	----

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts . . . . .	99
--	----

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 . . . . .	107
--	-----

## **II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik**

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie .	131
---	-----

## MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 . . . . .	159
--	-----

## BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland . . . . .	175
--	-----

## GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz . . . . .	189
---	-----

## III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

### KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie . . . . .	205
--	-----

### MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität . . . . .	231
---	-----

### MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode . . . . .	249
---	-----

### GERHARD MÜSSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . . . . .	259
---	-----

## IV. Literaturberichte

### FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen . . . . .	273
---	-----

### WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung . . . . .	285
---	-----

## V. Besprechungen

### ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern . . . . .	303
---	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe . . . . .	319
------------------------------------	-----

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 . . . . .	333
---	-----

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 . . . . .	337
---	-----

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 . . . . .	343
--	-----

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr�: Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert . . . . .	347
---	-----

CHRISTOPH F HR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze . . . . .	349
--	-----

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19. Jahrhundert . . . . .	354
---	-----

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik . . . . .	358
--	-----

CARL-LUDWIG F RCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 . . . . .	363
---	-----

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik . . . . .	365
--	-----

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik . . . . .	372
--	-----

CHRISTOPH F HR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert . . . . .	376
---	-----

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 . . . . . 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 . . . . . 384



## Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in HERBARTS System der Pädagogik

*„Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht“ (HERBART 1802 a, S. 126).*

HERBART gibt den „Pädagogischen Takt“ als das „höchste Kleinod für die pädagogische Kunst“ aus (1806, S. 52) und sieht sogar das entscheidende Qualifikationskriterium des Erziehtums im Vorhandensein und Beherrschen des pädagogischen Takts (vgl. HERBART 1802 a, S. 126). Dies kann erklären, weshalb diese spezielle Thematik vielfach zum Gegenstand pädagogischer Untersuchungen gewählt worden ist. Ohne Autoren zu berücksichtigen, die geistesgeschichtlich nicht mit HERBART verwandt sind und die dementsprechend den Pädagogischen Takt in anderen als von HERBART vorgesehenen Zusammenhängen thematisieren (BLOCHMANN 1950, S. 713; ELZER 1948, S. 81; NOHL 1961, bes. S. 136; PETZELT 1961, bes. S. 226; IPFLING 1966, S. 551), ist durch die Arbeiten der Nachfolger und modernen Interpreten HERBARTS eine solche Fülle von Ergebnissen vorgelegt worden, daß man meinen könnte, der Gegenstand sei mittlerweile erschöpfend abgehandelt. Eine solche Folgerung wäre indessen unzutreffend. Es sei nur darauf verwiesen, daß erst Anfang der 1970er Jahre J. L. BLASS einen bis dahin unbekannten Zugang zum Verständnis des Pädagogischen Takts gefunden und aufgezeigt hat, wie in der nahezu 150jährigen Interpretationsgeschichte wesentliche Aspekte verdeckt geblieben sind (BLASS 1969, S. 169; 1972, S. 104). Zudem macht er darauf aufmerksam, es stehe immer noch eine „kritische Analyse“ des Pädagogischen Takts aus, die am „Verhältnis von Reflexion und Unmittelbarkeit“ anzusetzen habe (1972, S. 269).

Der Verfasser geht im folgenden einigen der noch unbeantworteten Fragen nach. Es wird dabei vorausgesetzt, daß dem Leser der Inhalt der HERBARTSchen „Ersten Vorlesungen über Pädagogik“ ebenso bekannt ist wie die dem Pädagogischen Takt zugewiesene wissenschaftstheoretische Funktion, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Auf eine Diskussion unterschiedlicher Auslegungen des Pädagogischen Takts bei verschiedenen HERBART-Interpreten wird verzichtet, um bereits vielfach Gesagtes nicht wiederholen zu müssen.

## *These 1: Die dem Takt in den „Ersten Vorlesungen über Pädagogik“ von HERBART zugewiesene wissenschaftstheoretische Funktion ist von KANT übernommen*

Die zwei wichtigsten Dokumente aus dem Jahre 1802, dem Jahr der ersten akademischen Tätigkeit HERBARTS, können in den „Ersten Vorlesungen“ (1802a) und in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1802b) gesehen werden. Für die zuletzt genannte Publikation hat der Verfasser in einem anderen Zusammenhang nachgewiesen, daß sie unter dem unmittelbaren Einfluß der KANTischen und FICHTESchen Wissenschaftstheorie steht (vgl. MÜSSENER 1974). Wenn HERBART dort ausführt: „Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, ... muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen“ (1802b, S. 105), so erinnert das zunächst an FICHTES Aussage (1794, S. 170), die Wissenschaft „kann nicht mehr als einen Grundsatz haben, weil sie sonst nicht eine, sondern mehrere Wissenschaften ausmachen würde“. Zugleich dringt aber auch KANTS Auffassung durch (1781, S. 695): „Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Kenntniss erst zur Wissenschaft macht, ... so ist Architektonik die Lehre des Szientifischen überhaupt. ... Ich verstehe aber unter System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee.“

Dieselbe Sachlage – allerdings beschränkt auf den KANTischen Ansatz – läßt sich auch in bezug auf die „Ersten Vorlesungen“ aufweisen. Ohne sich ausdrücklich auf KANT zu berufen, verwendet bzw. nutzt HERBART die von KANT erbrachten Vorleistungen aus der Schrift „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1793). Dort heißt es zu Beginn (S. 127):

„Daß zwischen Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Übergangs von der einen zur anderen erfordert werde, ... fällt in die Augen; denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Aktus der Urteilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht.“

Bei HERBART findet sich folgende Passage (1802a, S. 126):

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er die Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen ... verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahren Forderungen des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“

Es ist evident, daß in beiden Versionen die gleiche logische Struktur vorliegt: Theorie, Regel auf der einen – Praxis, Fall auf der anderen Seite und als verbindendes *Tertium* ein „Mittelglied“, das bei KANT als „Urteilskraft“, bei HERBART als ein „gewisser Takt ...“, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung“ gekennzeichnet ist. Notwendig wird dieses Verbindungsglied, weil – nach KANT – die Theorie, „mag [sie] auch so vollständig sein, wie sie wolle“, den Praktiker nicht unterscheiden lehrt, ob etwas der Fall der Regel ist und weil – nach HERBART – „zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erforderlich werden würde“ (KANT 1793, S. 127; HERBART 1802a, S. 126). Die Parallelität geht noch weiter. Die KANTische Überzeugung, es könne „Theoretiker geben, die in ihrem Leben nie praktisch werden können, weil es ihnen an

Urteilkraft fehlt“ (1793, S. 127), findet ihre Entsprechung bei HERBART in dem als Motto vorangestellten Zitat: „Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde“ (1802 a, S. 126). In beiden Fällen wird vom theoriegeleiteten Praktiker gesprochen und jedesmal wird das entscheidende Kriterium im Vorhandensein des „Mittelgliedes“ gesehen.

Die solchermaßen hervorgehobene Bedeutung einer Mittlerinstanz für die Praxis wird bei KANT und HERBART in ähnlicher Weise auf *Theorie* gegründet. KANT macht geltend, daß es nicht pauschal an der Theorie als Theorie liegt, wenn sie zur Praxis nicht zu taugen scheint, „sondern daran, daß *nicht genügend* Theorie da“ ist (1793, S. 127); HERBART verlangt, der Takt müsse sich ausbilden „getreu ... den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht“. Sicherlich finden sich in beiden verglichenen Schriftstücken auch manche Differenzen, und der Gedankengang nimmt bei HERBART einen ganz anderen Verlauf als bei KANT. Es scheint aber berechtigt zu sagen, daß HERBART im Umfeld eines enger begrenzten pädagogischen Denkens in dem von KANT angeregten Sinne weitergedacht und der Thematik eine pädagogisch-wissenschaftliche Präzisierung gegeben hat. Das aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen resultierende „Mittler-Glied“ ist jedoch nicht originär von HERBART gefunden.

## *These 2: Der von HERBART dem Theorie und Praxis verbindenden „Mittelglied“ zugeordnete Begriff „Takt“ ist in seiner Genese nicht ganz zu klären*

HERBART setzt den Begriff „Takt“ dort ein, wo KANT den Terminus „Urteilkraft“ verwendet, obgleich sich „Takt“ in der von HERBART vorgenommenen Umschreibung als „schnelle Beurteilung“ exakt mit dem deckt, was „Urteilkraft“ semantisch besagt. Die Frage, was HERBART veranlaßt haben mag, terminologisch abzuweichen und „Urteilkraft“ zu substituieren, scheint nicht eindeutig beantwortbar. Wahrscheinlich schwingt hier die psychologiefundierte Aversion mit, im Menschen einzelne Seelenvermögen und Kräfte zu unterscheiden. Aus den „Ältesten Heften“ – ebenfalls im Jahre 1802 erschienen – ließe sich als Beleg folgende Textstelle anführen: „Die vortreffliche Einteilung des Menschen in Verstand und Wille, des Verstandes in Sinnlichkeit, Einbildungskraft, Urteilkraft und Vernunft, des Willens in allerlei Triebe und Geschäfte, Maximen und Grundsätze ... – dies alles muß ich ... völlig ignorieren“ (1802 e, S. 512 f.). Von hier aus betrachtet könnte verständlich werden, weshalb er den Begriff „Urteilkraft“ *nicht* übernimmt; ungeklärt bleibt hingegen, aus welchen Überlegungen heraus er sich für den Begriff „Takt“ entscheidet. Nicht auszuschließen ist aber auch, daß HERBART auf eine andere Stelle in KANTS Werken Bezug nimmt, wo der „logische Takt“ thematisiert wird (KANT 1798, S. 424). KANT zeichnet den logischen Takt dadurch aus, daß zwar die angestellten Reflexionen den Gegenstand von vielen Seiten vorstellig machen und auch richtige Urteile hervorbringen, jedoch die Akte unbewußt bleiben, die dabei im Inneren des Gemüts vorgehen. Wird diese Annahme unterlegt, so kann man positiv bestimmen, warum der Begriff „Takt“ dem der „Urteilkraft“ vorgezogen wurde, und man hat auch zugleich eine Parallelstelle für HERBARTS Aussage, „Takt“ hänge „zunächst von ... Gefühl und entfernt von ... Überzeugungen“ ab (1802 a, S. 126); aber „Takt“ in dem hier

von KANT verwendeten Sinn trifft nicht mehr den Sachverhalt der Ausmittlung von Theorie und Praxis, so daß der HERBARTSche Takt-Begriff Ausdruck eines naiven eklektizistischen Zusammenfügens sein würde.

Es scheint noch eine dritte – ebenfalls unbefriedigende – Erklärungsmöglichkeit zu geben. Sie orientiert sich an der Frage: Was muß Takt meinen, wenn er von HERBART berechtigterweise eingesetzt ist? „Takt“ und „Urteilstkraft“ – beide nicht identisch – stehen in ihrer wissenschaftstheoretischen Funktion an gleicher Stelle. Ihnen ist die Aufgabe zugewiesen, zwei auseinanderliegende Extreme (Theorie und Praxis resp. Regel und Fall) zu überbrücken. Soll der Begriff „Takt“ in diesem Gefüge gerechtfertigt sein, dann muß er die Überbrückungsfunktion leisten können und so etwas meinen wie: Verbindendes, Umfassendes, Verschränkendes, Verhältnisstiftendes, Berührendes. Mit einer solchen Auslegung ließe sich der Vorteil gewinnen, daß „Takt“ trotz unterschiedlicher Funktionalität in wissenschaftstheoretischem und gesellig-gesellschaftlich-sozialem Kontext durchgängig sinnidentisch wäre. Dies würde von Nutzen sein, um den Übergang von dem wissenschaftlich erforderlichen zu dem erziehungspraktisch notwendigen „Takt“ im sozialen Umgang zu finden. Aber in diesem Zusammenhang stellt sich erneut eine Verwirrung ein; denn genau dort, wo HERBART die erzieherisch-soziale Bedeutung des „Verbundenseins“, des „innigen Verhältnisses“ (1802c, S. 146), des „Totalgefühls eines Verhältnisses einer Person gegen eine andere“ anspricht (1802d, S. 607), tritt wider Erwarten der Begriff „Takt“ gar nicht auf. HERBART redet dann von „gesellschaftlicher Geschmeidigkeit“ (1806, S. 130), vom „Ton“ (ebd.) und von „Begegnung“ (ebd., S. 129). Insgesamt betrachtet bleibt der Begriff „Takt“ eine Wortschöpfung, die zu dem ihm zugedachten wissenschaftstheoretischen Funktionswert offensichtlich *willkürlich* gewählt worden ist.

### *These 3: Der wissenschaftstheoretische Ansatz, den „Takt“ als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis fungieren zu lassen, ist ein typisches Indiz für den Denkstil des jungen HERBART*

Die Interpreten des HERBARTschen Konzepts rekurren durchweg auf die „Ersten Vorlesungen“ (1802a). Gegen dieses Vorgehen ist insofern nichts einzuwenden, als hier die Stelle zu finden ist, an der HERBART den Takt ausführlich und systematisch analysiert. Bedenken müssen jedoch erhoben werden, wenn dieser Text eine Monopolstellung zugewiesen bekommt und unbedacht bleibt, daß die wissenschaftstheoretische Relevanz des Takts nach 1802 deutlich spürbar schwindet. Letzteres ist hier zu belegen. Es bietet sich zu diesem Zweck an, die von HERBART verfaßten Schriften in drei Gruppen: solche aus dem Jahre 1802, solche aus den Jahren vor 1802 und solche aus den Jahren *nach* 1802 aufzuteilen und zu betrachten.

In Gruppe I wären dann folgende Publikationen zu untersuchen (die „Ersten Vorlesungen“ 1802a sind nicht mehr aufgeführt): (1) „Diktate zur Pädagogik“ (1802c), (2) „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1802b), (3) „Die ältesten Hefte“ (1802e), (4) „Über PESTALOZZIS neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1802f) und (5) „PESTALOZZIS Idee eines ABC der Anschauung“ (1802g).

Nach der wissenschaftstheoretischen Funktion des Takts suchend, liefert (1) folgende Information: „I. Unterschied zwischen Pädagogik als Wissenschaft und Erziehung als Kunst. Sie verhalten sich wie Theorie und Praxis. Zwischen beide tritt ein Mittelglied hinein: der pädagogische Takt. Dieser Takt richtet sich nach der Gemütsstimmung und den Vorbegriffen des Erziehers, womit er die Eindrücke, die ihm während der Betreibung des Geschäftes von außen kommen, aufnimmt und in sich verarbeitet. Damit nun der Erzieher mit der rechten Gemütsstimmung an sein Werk gehe und damit er mit den rechten Vorbegriffen die ihm begegnende Erfahrung empfangt: dazu hauptsächlich soll ihm die Wissenschaft, die Pädagogik dienen“ (1802c, S. 129).

Dies ist nicht mehr als eine Wiederholung des bereits in den „Ersten Vorlesungen“ Gesagten. Anschließend folgt jedoch eine präzisierende Konkretisierung: „Der Takt läßt den Erzieher den Augenblick bemerken, wo seine Zöglinge gestimmt sind, wichtige Wahrheiten zu fassen, ihre Größe zu empfinden; er läßt ihn bemerken, welche Äußerungen seiner Zöglinge er kalt aufnehmen, welche er mit Stillschweigen übergehen sollte, was mit kräftigem Tadel zu Boden geschlagen, was Ermunterung, was sanfte Nachhilfe, was rasches Antreiben bedürfe. Ohne dies alles auf der Stelle treffen zu können, ist man kein Erzieher; man verdirbt bald durch Hitze, bald durch Schläfrigkeit die zarten Keime der Gedanken, der Erfindung, des Zutrauens, der moralischen Empfindung; man neckt die jungen Seelen, ohne sie zu heben“ (1802c, S. 129). Hier wird detailliert gefaßt, was in den „Ersten Vorlesungen“ allgemein als richtiges „Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen“ angesprochen wird, „die seiner [des Erziehers] warten“ (1802a, S. 127). Aufs Grundsätzliche besehen, liefern die „Diktate“ keine Ausweitung: „Takt“ bleibt das „Mittelglied“ und äußert sich im „Bemerken“ pädagogisch relevanter Fälle, bleibt also – wie BLASS anmerkt – die „ars iudicandi“ (1969, S. 141).

In (2) tritt der Terminus „Takt“ nicht auf, wohl aber wird die ihm zugeordnete Funktion des Beurteilens und Entscheidens erwähnt: „verschieden von der Kenntnis des allgemeinen Gesetzes ... ist die treffende Beurteilung dessen, was in besonderen Fällen, in den einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschickes ... zu tun, zu wählen, zu vermeiden sei“ (1802b, S. 105f.). Eine gewisse Fortsetzung dieses Gedankens scheint zum Ausgang der Schrift festzustellen zu sein, wo HERBART das Unvermögen der praktischen Philosophie mit den Worten umschreibt: „Denn die sittliche Idee ruft zwar dem Geschlecht, aber sie verstummt dem Einzelnen, sofern er einzeln ist. Sie weiß nichts von seiner nächsten Schranke, sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht. Sie will ihn am Ziel, er ist auf dem Wege, aber sie weiß nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen. Sich und seine nächsten Kräfte, die ihm helfen, muß der Mensch kennen und anerkennen ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll nach ihrem Maß“ (1802b, S. 119f.).

Fragmentarisch tritt der nämliche Aspekt auch noch in den „Aphorismen“ (1802d) auf: „Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie bestimmen – und: Sittlichkeit als wirkliches Ereignis hervorzubringen“ (1802d, S. 597).

In (4) kommt HERBART erneut auf die wissenschaftstheoretische Klammer zwischen Theorie und Praxis zu sprechen, ohne den Terminus „Takt“ zu benutzen: „Daher bedarf es auch für jedes menschliche Wesen einer eigenen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welcher allgemeine Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in den einzelnen Fällen zu tun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urteil des nahen Beobachters hingegen bleibt“ (1802f., S. 74).

Soweit der Verfasser sieht, ist in (3) an keiner Stelle die Rede von der Regel und Fall vermittelnden *ars iudicandi*, obgleich „Takt“ als *ars docendi* Erwähnung findet. Nur in (5) wird eine kurze Anmerkung zur Verschränkung von Theorie und Praxis erkennbar, die in den oben unter (2) skizzierten Zusammenhang einzuordnen ist: „Es liegt in der Natur der Philosophie, allgemeine Begriffe zu isolieren und sie für eine Zeitlang aus der Sphäre ihrer reellen Anwendbarkeit herauszusetzen ... Und hier, gerade auf dieser erhabenen Höhe ist der Ort, wo die Gefahren der Philosophie beginnen. Der Trieb zu wirken, bedarf er etwa nur der Idee des Guten, um das Gute wirklich zu erreichen, der Eifer, bedarf er keines Zügels, das Gewicht, bedarf es keines Takt und Maß erhaltenden Pendels?“ (1802g, S. 88f.).

In Gruppe II wären folgende Schriften zu untersuchen: (6) „Berichte an Herrn Karl Friedrich STEIGER (1797/98), (7) „Vorlesung, gehalten in Bremen“ (1800) und (8)

„Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“ (1801). Da in den beiden zuletzt genannten Arbeiten nichts zur wissenschaftstheoretischen Komponente des Takts angemerkt ist, beschränken sich die hier anzustellenden Untersuchungen auf (6).

Die noch vor der Jahrhundertwende verfaßten Berichte an STEIGER tragen weitgehend autobiographische Züge. Der 23jährige HERBART reflektiert Pädagogisches aus der gegebenen Situation heraus, noch frei von einem systematischen Ansatz, was allerdings nicht ausschließt, daß sich mancherorts Ideen und Gedankengänge zeigen, die zu perspektivischen Leitlinien für das spätere Schaffen werden. Ist so einerseits ein hohes Maß an vorsichtiger Zurückhaltung geboten, wenn hier nach Belegen für Ausmittlungsversuche zwischen Theorie und Praxis gesucht wird – der Terminus „Takt“ tritt nicht auf –, so sollten doch andererseits gewisse Hinweise als Indizien nicht leichtfertig übergangen werden.

Den ersten sieht der Verfasser in nachfolgendem Passus eingelagert: „Es lehrt ihn [Ludwig], wie schwer es sei, auch die richtigsten Theorien recht und mit Erfolg anzuwenden. An seine jetzigen Versuche werde ich ihn einst erinnern können, wenn unter uns von Theorien ... die Rede sein wird. Unsere Versuche werden uns aber auch endlich glücken; das wird ihn wieder überzeugen, daß man aus dem Mangel des Erfolges bei unvorsichtiger Anwendung nicht auf die Unrichtigkeit einer Theorie schließen dürfe. So, hoffe ich, können diese Experimente etwas dazu beitragen, ihm den wachsamsten Untersuchungsgeist zu geben, der neue Ideen und alte Erfahrungen gleich unparteiisch schätzt und prüft“ (1797, S. 21f.). Stark wird man an Gedanken aus KANTS Schrift „Über den Gemeinspruch“ erinnert (vgl. These 1), so daß man annehmen kann, HERBART habe diese schon 1797 gekannt. Was erforderlich ist, Theorie in Praxis umzusetzen bzw. Theorie auf Praxis anzuwenden, erscheint hier als „wachsender Untersuchungsgeist“, Schätzung und Prüfung, also nichts anderes als „Urteilkraft“ bzw. besonnenes Urteil.

Der zweite – recht deutliche – Hinweis findet sich im Bericht aus dem Frühjahr 1798. HERBART überdenkt seine pädagogischen Bemühungen der letzten Monate und schätzt sich so ein: „Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflößen, von jenem, wo er den eignen Begriffen des letzteren nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch anderen, wo jede Hilfe die Tätigkeit des Zöglings hemmen würde, unterscheidet. Es fehlt mir nur zu sehr an schnell durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genau genug anzupassen“ (1798, S. 40f.). Die hier von HERBART geübte Selbstkritik legt offen, daß es einer besonderen Qualität bedarf, um Modelle, „Pläne“, Theorie auf Situationen, „Umstände“, Praxis übertragen und nutzen zu können. Und wenn er dabei den „schnell durchdringenden Blick“ und die „Gegenwart des Geistes“ als die entscheidenden Qualifikationskriterien ausgibt, so erwähnt er bereits hier, was er im Jahre 1802 in den „Ersten Vorlesungen“ nahezu in gleichem Wortlaut unter den Begriff des Taktes subsumiert.

In Gruppe III sind alle restlichen pädagogischen Schriften einzuordnen, von denen freilich in diesem Zusammenhang nur eine begrenzte Auswahl herangezogen werden kann: (9) „Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zweckes eingehen“ (1805), (10) „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ (1806), (11) „Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik (1807), (12) „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ (1810), (13) „Pädagogische Briefe“ (1832) und (14) „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ (1841). Da aus (9) und (11) keinerlei Belege entnommen oder zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden können, bleiben sie im Fortgang der Untersuchung unbeachtet.

In (10) tritt der Begriff „Takt“ in insgesamt fünf Versionen auf: als „halbschlummernder sittlicher Takt“, als „echter pädagogischer Takt“, als „innerer Takt“, als „pädagogischer Takt“ und als „gesunder Takt“ (1806, S. 26, 27, 52, 70, 73). Besonders aussagekräftig erscheint folgende Textstelle: „Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Notwendigkeit der Besinnung zu entwickeln. Wie sie aus solchen und anderen Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde, dies vorher zu wissen, wäre Sache der Psychologie, es vorzuempfinden ist das Wesentliche

des pädagogischen Taktes, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst“ (1806, S. 52). HERBART bringt hier „Takt“ in Beziehung zur Psychologie, jedoch nicht dergestalt, daß gründliche psychologische Kenntnisse den Takt noch verfeinern könnten, vielmehr in der Weise, daß Psychologie – ist sie erst einmal als wissenschaftliche Disziplin im Sinne HERBARTS entwickelt – den Takt in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion involviert, ihn als eigenständige Größe überflüssig macht. „Takt“ erscheint hier als eine vorläufige Lösung und von HERBART nicht auf Dauer konzipiert zu sein. Dieser Aspekt bedarf allerdings einer relativierenden Korrektur. In der Einleitung zu (10) führt HERBART aus: „Die erste ... Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. ... Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden“ (1806, S. 22). Diese noch zu findende spekulative Psychologie kann und soll somit nur einen Teil der Aufgaben des Taktes übernehmen; ein anderer Teil wird einer speziellen Methode: der Beobachtung, übertragen werden müssen, die den individuellen Fall in den Blick nimmt. Die Vermutung liegt nahe, HERBART lasse aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen heraus ein wissenschaftsmethodologisches Resultat entspringen.

Wegen der Bedeutung dieser Erkenntnis sei ein Vorgriff auf (14) gestattet. Dort gesteht HERBART bekanntlich der Psychologie zu, den „Weg, die Mittel und die Hindernisse“ im Prozeß der Bildung zu bestimmen, also das wissenschaftlich-rational eruieren zu können, was der Takt nur „vorzuempfinden“ ermöglicht (vgl. 1841, S. 165). Dann heißt es kurz darauf: „Damit er [der Erzieher] die Beobachtung verstehe und richtig auslege, muß ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein“ (S. 166). Hier zeigt sich festgefügt, was in (10) nur angedeutet ist: Eine spekulative Psychologie mitsamt einer der Individualfälle exakt erfassenden Beobachtung ersetzen das, was „Takt“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion ursprünglich leisten sollte.

Über das soeben aus (10) Herausgehobene hinaus läßt sich noch ein weiteres entscheidendes Moment aus (10) entnehmen, das auf die Aufhebung der Funktion des Takts hinweist. In der Selbstanzeige der „Allgemeinen Pädagogik“ stellt HERBART den Charakter einer zukünftigen Pädagogik als „spekulatives Kunstwerk“ vor (1806, S. 258). Dabei sollen im Begriff der Pädagogik bereits „Spekulation“ und „Kunst“ ausgemittelt sein. Wenn solchermaßen Extreme gebrochen sind, bedarf es logischerweise keines Überbrückungsgliedes, keines „Taktes“ mehr, um Theorie und Praxis aneinander zu binden.

„Takt“ tritt in (12) und (13) zwar noch mehrmals auf, aber bloß in einer an die Musik- und Kunsttheorie angelehnten und für die Wissenschaftstheorie und die praktische Pädagogik irrelevanten Bedeutung. Wichtig erscheint allenfalls aus (13) dieser Gedankengang: „Die Pädagogik ändert sich langsam. Sie folgt niemals bloß der Spekulation, auch niemals bloß der Erfahrung; wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen“ (1832, S. 162). Damit ist nochmals belegt, was bereits festgestellt wurde: Ein „Mittelglied“ wird überflüssig, weil die ‚Verbindung‘ auf einer anderen Ebene erfolgt.

Bei dem Gang durch HERBARTS pädagogische Schriften wurde nahezulegen versucht, daß die Thematik des „Takts“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion vornehmlich Untersuchungsgegenstand der frühesten akademischen Jahre HERBARTS ist. In den Schriften aus dem Jahre 1802 darf der Kulminationspunkt gesehen werden; vorher ist der angesprochene Sachverhalt zwar schon in den Blick genommen, nicht aber terminologisch exakt gefaßt; und in den nachfolgenden Jahren ist zwar beides präsent, „Takt“ wird aber nicht mehr in den anfänglich zgedachten Funktionszusammenhang plaziert. Daß sich „Takt“ und die für ihn konstitutive wissenschaftstheoretische Aufgabe immer mehr verflüchtigen, zeigt sich augenfällig darin, daß Terminus und Sachverhalt in späteren Jahren kaum mehr aufgegriffen werden. Es kann vermutet werden, daß sich die Abkehr von „Takt“ als einem Theorie und Praxis umklammernden und vermittelnden Instrument mit der Abkehr von der Wissenschaftstheorie KANTS paart, die sich kurz nach 1802 zu manifestieren beginnt.

Mit dem vorgelegten Teilergebnis soll nun keinesfalls behauptet werden, HERBART entgleite das Problem der Zuordnung von Regel und Fall, Theorie und Praxis; dem würden nicht bloß die oben offengelegten Einsichten widersprechen, sondern vor allem

die theoriebegleiteten praktischen Versuche im pädagogischen und didaktischen Institut während der Königsberger Zeit. Wohl aber ist die Lösung der Theorie-Praxis-Problematik mittels des „Takts“ nicht kennzeichnend für das Gesamtwerk HERBARTS.

#### *These 4: Die wissenschaftstheoretische Komponente des Begriffs „Takt“ ist überlagert von einer genuin pädagogischen Komponente*

Es ist bislang ungeklärt geblieben, weshalb HERBART dem Begriff „Takt“ das Attribut „pädagogisch“ beistellt. In der diskutierten wissenschaftstheoretischen Funktion ist „Takt“ durchaus auch ohne das Beiwort verständlich. Dies belegen beispielsweise die beiden folgenden Zitate: „Der Takt läßt den Erzieher den Augenblick bemerken, wo seine Zöglinge gestimmt sind, wichtige Wahrheiten zu fassen“ (1802c, S. 129). „Pädagogischer Takt. Eine Hauptsache desselben ist, zu beurteilen, wann ein Zögling seinem langsamen Gange überlassen bleiben, zu welchen anderen Zeiten man eilen muß“ (1841, S. 111). Hätte HERBART den Takt als eine rein wissenschaftstheoretische Größe ausgeben wollen, hätte er sicherlich auf das Attribut „pädagogisch“ verzichtet und – ähnlich wie KANT (s. o. These 2) in einem speziellen Bereich von einem „logischen Takt“ spricht – von einem „wissenschaftlichen Takt“ geredet. Da dies nicht geschieht, ist anzunehmen, daß sich hinter der Kombination „pädagogischer Takt“ eine bisher nicht artikulierte Sinnstruktur verbirgt. Diese kann offengelegt werden, wenn geklärt ist, worin für HERBART das Pädagogische besteht.

Auf breite Untersuchungen notgedrungen verzichtend, soll im nachfolgenden Gedankengang eine repräsentative Bestimmung des Pädagogischen bei HERBART stehen: „die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Tätigkeit, sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden. Sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lektionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat. Sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen“ (1810, S. 149f.). Die rein pädagogische Frage, was aus dem Individuum werden könne und solle, die für HERBART nicht mit den Rücksichten auf die Tauglichkeit für bestimmte Plätze im Staat darf vermengt werden (1841, S. 18), erscheint für den Lehrer und Erzieher als eine doppelte Aufgabe: mannigfaltige Kenntnisse zu gebrauchen und feine Führung zu praktizieren. Diese beiden *artes* – die *ars docendi* und die *ars ducendi* – lassen sich subsumieren unter den das Pädagogische definierenden Ausdruck „Anschließung an Individuen“. Bei Hinterlegung dieses Verständnisses läßt sich „Pädagogischer Takt“ als ein Takt bestimmen, der sich bei der Anschließung an Individuen, beim Gebrauch von Kenntnissen, bei der Führung Heranwachsender artikuliert; das besagt letztlich: beim „Unterricht“ und bei der „Zucht“. Daß damit der „Pädagogische Takt“ als Takt mit der Auflage des „Bemerken“, „Beurteilen“, „Befindens“ nicht eliminiert sein kann, ist evident; ebenso einsichtig ist aber auch die Sachlage, daß „Takt“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion nur eine *conditio per quam* sein kann. Die *ars iudicandi* ist die logische Prämisse der *artes docendi et ducendi*: Erst wenn ein Erzieher die vorliegenden Fälle angemessen beurteilt und erfaßt hat, kann er angemessen lehren und führen. Lehren und Führen einerseits und „Bemerken und Beurteilen“ andererseits sind durchaus zwei Tätigkeiten



eigener Art – ebenso wie das „Pädagogische“ vom Takt unterscheidbar ist; aber erst in ihrem Zusammentreffen konstituieren sie ein Optimum. Auf Grund dieser Konstruktion vermag HERBART den „Pädagogischen Takt“ als das „höchste Kleinod“ auszugeben und ihn zum ausschlaggebenden Kriterium für die Qualität des Erziehers zu erheben. „Pädagogischer Takt“ als Takt, d.h. ohne das pädagogische Moment, und umgekehrt: „Pädagogischer Takt“ als Pädagogisches, d.h. ohne das wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Moment, würden Fragmente sein und bleiben, denen man keinesfalls eine solch hohe Auszeichnung beilegen dürfte.

Angesichts der in These 3 vorgebrachten Kritik am „Takt“-Begriff kann hier nun der Einwand geltend gemacht werden, die weiter oben dargelegten Bedenken hinsichtlich der Repräsentativität des „Pädagogischen Takts“ für das Gesamtchaffen HERBARTS würden nunmehr übergangen oder harmonistisch zurückgenommen, da im Nachhinein die Wortkombination „Pädagogischer Takt“ als höchst sinnvolle Konstruktion dargelegt werde. Diesem möglichen Einspruch ist leicht zu begegnen, ohne daß eine substantielle Revision des soeben Explizierten erforderlich wird. Unter These 3 ist ausgeführt und belegt worden, daß der „Takt“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion beim späten HERBART nicht mehr auftritt, der Phänomengehalt der erforderlichen Ausmittlung zwischen Theorie und Praxis jedoch nicht verlorengeht. Er ist eingebunden in das Binomium „Psychologie und Methode der Beobachtung“. In gleicher Weise verliert der Begriff „Pädagogischer Takt“ in den Spätwerken HERBARTS seine Bedeutung, ohne daß damit jedoch das genuin Pädagogische (s.o.) abhanden kommt. Auch dies ist eingelagert in „Psychologie und Methode der Beobachtung“. Spätestens seit der Veröffentlichung der HERBARTSchen „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ (1832) – von HERBART in einem Brief an DROBISCH auch „Pädagogische Briefe“ genannt – steht fest, daß diese Psychologie und diese Methode der Beobachtung „pädagogische Psychologie“ und „pädagogische Methode der Beobachtung“ sein müssen. Eine nichtpädagogische Psychologie „klärt nur auf“, macht nur „begreiflich“ und zwar „jedes schlechte Verfahren und sein Wirken ebenso ... als das rechte“ (1832, S. 192). Gleiches gilt zu sagen über nichtpädagogische Methoden der Beobachtung.

Dieser Exkurs, der im Nachhinein auch nochmals die Richtigkeit des Ergebnisses von These 3 bestätigt, belegt, daß die Verwebung des wissenschaftstheoretischen und pädagogischen Moments signifikant ist für den Gesamtansatz HERBARTS, wenn auch die einschränkende Bemerkung gemacht werden muß, daß die Überlagerung der beiden Komponenten nur in den Frühwerken terminologisch mit dem Begriff „Pädagogischer Takt“ erfaßt wird. Von der oben behaupteten und nachgewiesenen Sinnstruktur der Konstruktion braucht daher in Ansehung von These 3 nichts korrigierend weggenommen zu werden.

### *Schlußbemerkung*

HERBART macht die Beantwortung der Frage, unter welchen Voraussetzungen man von einem „guten oder schlechten Erzieher“ sprechen kann, davon abhängig, ob und wie sich „Takt“ bei ihm ausbildet (vgl. Motto zu Beginn der Abhandlung). Es dürfte evident geworden sein, daß damit ein Doppeltes in den Blick genommen ist: Das Beherrschen wissenschaftlicher Kenntnisse einschließlich ihrer wissenschaftstheoretischen Prämissen

und das angemessene Lehren und Führen der pädagogisch zu Betreuenden, das unlösbar mit der Fähigkeit verbunden ist, die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Kenntnisse mit den Erfordernissen der pädagogischen Situation in Deckung zu bringen.

Sowohl die Frage als auch die gegebene Antwort umschließen eine hochaktuelle Thematik der Lehrerbildung der Gegenwart. Wenn HEIMANN von dem Erfordernis eines „operativen theoretischen Bewußtseins und Gewissens“ spricht (1970, S. 141) oder wenn NICKLIS anführt: „Was immer heute und morgen ... im Zeichen der Lehrerbildung geschieht, die Ergebnisse sind zurückzubeziehen auf die Potenz des Zwischengliedes „Urteilkraft“, auf den Zustand der Theorie und die Weise ihrer Vermittlung“ (1972, S. 12), so ist das exakt eine Wiederaufnahme des HERBARTSchen Ansatzes. Hier wie dort geht es nicht primär um Vermitteln von Theorie und das Vermitteln von Praxis; anvisiert ist das Theoretisieren von Praxis und zugleich das Praktizieren von Theorie.

Trotz der in der vorliegenden Untersuchung vorgebrachten werkimmanenten Kritik erscheint es dem Verfasser zweifelsfrei festzustehen, daß von HERBART aus immer noch weiterführende Impulse für die Lösung pädagogischer Probleme der Gegenwart ausgehen können.

## Quellen und Literatur

- BLASS, J. L.: HERBARTS pädagogische Denkform. Wuppertal 1969.
- BLASS, J. L.: Pädagogische Theoriebildung bei JOHANN FRIEDRICH HERBART. Meisenheim 1972.
- BLOCHMANN, E.: Der pädagogische Takt. In: Die Sammlung 5 (1950), S. 712–720.
- ELZER, H. M.: Der soziale Takt. In: Bildung und Erziehung 2 (1949), S. 81–92.
- FICHTE, J. G.: Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie (1794). In: J. G. FICHTE: Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. F. MEDICUS. Darmstadt 1962. Band 1, S. 155–215.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre (1962). Wiederabdruck in: D. C. KOCHAN (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S. 110–142.
- HERBART, J. F.: Zumeist wird zitiert nach: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. Bd. 1–3. Düsseldorf/München 1964/65 (abgekürzt zit. als A I–III). – Einige Male wird auch zitiert nach: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. WILLMANN/Th. FRITZSCH. Bd. 1–3. Osterwieck/Leipzig <sup>3</sup>1913–1919 (abgekürzt zit. als WF I–III).
- HERBART, J. F.: Berichte an KARL FRIEDRICH STEIGER (1797/98). In: A I, S. 19–53.
- HERBART, J. F.: Vorlesung, gehalten in Bremen (1800). In: A I, S. 53–57.
- HERBART, J. F.: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien (1801). In: A I, S. 58–64.
- HERBART, J. F.: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802a). In: A I, S. 121–131.
- HERBART, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1802b). In: A I, S. 105–121.
- HERBART, J. F.: Diktate zur Pädagogik (1802c). In: WF II, S. 129–175.
- HERBART, J. F.: Aphorismen (1802d). In: WF III, S. 584–608.
- HERBART, J. F.: Die ältesten Hefte (1802e). In: WF III, S. 505–540.
- HERBART, J. F.: Über PESTALOZZIS neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte (1802f). In: A I, S. 64–75.
- PESTALOZZIS Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. Einleitung (1802g). In: A I, S. 76–97.
- HERBART, J. F.: Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zweckes eingehen (1805). In: WF I, S. 176–210.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: A II, S. 9–155.
- HERBART, J. F.: Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik (1807). In: WF III, S. 541–557.

- HERBART, J. F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: A I, S. 143–151.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Briefe oder: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832). In: A II, S. 159–255.
- HERBART, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (<sup>2</sup>1841). In: A III, S. 161–300.
- IPFLING, H.-J.: Über den Takt im pädagogischen Bezug. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 551–560.
- KANT, I.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Darmstadt 1956–1964.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781). In: Bd. II, Darmstadt 1956, S. 1–724.
- KANT, I.: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793). In: Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 127–172.
- KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). In: Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 399–690.
- MUSSENER, G.: HERBARTS Theorie der Erziehungsmittel. Diss. Wuppertal 1974 (ms.).
- NICKLIS, W. S.: Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Bad Heilbrunn 1972.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt <sup>5</sup>1961.
- PETZELT, A.: Grundlegung der Erziehung. Freiburg <sup>2</sup>1961.